Étude des fondements des discours des formateurs dans la filière " professeurs des écoles ". L'exemple des jugements et des conseils formulés à propos d'une activité ritualisée sur le fonctionnement de la langue française

Bruno Fondeville, Véronique Paolacci

▶ **To cite this version:**

Bruno Fondeville, Véronique Paolacci. Étude des fondements des discours des formateurs dans la filière " professeurs des écoles ". L'exemple des jugements et des conseils formulés à propos d'une activité ritualisée sur le fonctionnement de la langue française. Didactiques et formation des enseignants, Presses universitaires de Louvain Presses universitaires de Louvain, 2016. hal-03789367

HAL Id: hal-03789367
https://univ-tlse2.hal.science/hal-03789367

Submitted on 27 Sep 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Étude des fondements des discours des formateurs dans la filière « professeurs des écoles ». L'exemple des jugements et des conseils formulés à propos d'une activité ritualisée sur le fonctionnement de la langue française

Bruno Fondeville
CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8 ; IUFM Midi-Pyrénées, Université Toulouse 2

Véronique Paolacci
CLLE-ERSS UMR 5263 CNRS ; ; IUFM Midi-Pyrénées, Université Toulouse 2

Résumé : La connaissance sociologique des modes de production des inégalités scolaires dans le champ de l'enseignement primaire interroge les fondements des doxas pédagogiques qui entourent les pratiques d'enseignement. Cet article présente des éléments de réflexion théoriques susceptibles d'expliquer la genèse et les fonctions de ces doxas pédagogiques dans la sphère professionnelle. Il montre que la sociologie des sciences et la sociologie de la vulgarisation scientifique offrent des cadres théoriques explicatifs intéressants pour comprendre les processus de circulation et de transformation des savoirs. Le cas du renversement des significations du cours magistral dans l'histoire récente étaye la réflexion proposée.

Descripteurs TESE (2006) : cours magistral – enseignement primaire – inégalité sociale - formation des enseignants – scolarisation - sociologie de l'éducation

Introduction

L'objet de cet article est de rendre compte des premiers résultats d'une enquête visant à comprendre les caractéristiques des discours des formateurs dans la filière « professeurs des écoles ». Il s'agit plus précisément, à partir de l'exemple d'une activité ritualisée inscrite dans le champ de l'enseignement de la langue française, de repérer les critères sur lesquels s'appuient les formateurs pour juger les pratiques d'enseignement et formuler des conseils. Nous préciserons dans un premier temps la problématique générale de cette enquête et ses enjeux au niveau de la formation professionnelle. Nous définirons dans un second temps la méthodologie mise en œuvre en insistant plus particulièrement sur les caractéristiques du support vidéo utilisé. Nous focaliserons dans un troisième temps notre attention sur la manière dont les discours des formateurs prennent en charge les difficultés et problématiques d'enseignement soulevées. Cette analyse nous conduira à développer, en guise de conclusion, deux réflexions sur le thème de ce colloque.

1. Problématique générale

Depuis maintenant une dizaine d'années, les travaux pluridisciplinaires du réseau de chercheurs RESEIDA (REcherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages) mettent en évidence la prégnance de pratiques scolaires et de doxas pédagogiques susceptibles de contribuer à la construction des inégalités scolaires (Bautier & Rochex, 1997 ; Bautier et Goigoux, 2004 ; Bonnéry, 2007). Ces pratiques et ces doxas, en valorisant des dispositifs pédagogiques qui requièrent souvent une autonomie intellectuelle non construite chez tous les élèves, sont en effet de nature à susciter des malentendus socio-cognitifs sur les visées des tâches scolaires et à accentuer les difficultés des plus fragiles d'entre eux.

Il nous est apparu assez vite que la conception et la mise en œuvre des dispositifs de formation initiale et continue des professeurs des écoles, telles que nous essayons de les appréhender dans le

cadre des travaux de l'équipe de l'ERTe 64 du Gridife, méritaient d'être interrogées à la lumière de ces résultats de recherche. A cette première étape de notre interrogation, nous avons donc voulu appréhender les discours des formateurs à partir d'un questionnement exploratoire : l'étude des fondements de ces discours est-elle susceptible d'apporter un éclairage direct ou indirect sur les pratiques scolaires et les doxas pédagogiques qui se véhiculent dans le milieu professionnel ?

2. Méthodologie

Sur le plan méthodologique, nous avons soumis aux jugements de formateurs une séance de classe filmée mettant en scène un enseignant débutant (deux ans d'ancienneté dans le métier). La situation artificielle ainsi produite est assez proche de la situation professionnelle qui consiste à juger les pratiques scolaires des enseignants débutants et à les aider dans une logique formative, situation à partir de laquelle les formateurs sont amenés à écrire des rapports évaluatifs de pratiques d'enseignants stagiaires. 70 maîtres-formateurs, conseillers pédagogiques du premier degré et formateurs (enseignants du second degré et maîtres de conférences) de l'IUFM de la région de Midi-Pyrénées ont participé à cette enquête réalisée en novembre 2007 et janvier 2008.

Le recueil des données s'est plus précisément réalisé en deux temps. Dans un premier temps, les sujets sont soumis à l'extrait vidéo que nous avons-nous-même retenu (une vingtaine de minutes). Dans un second temps, ils sont invités, sur un temps de 45 minutes environ, à apporter des réponses écrites aux quatre questions suivantes :

- Pensez-vous que les pratiques de cet enseignant sont intéressantes et pourquoi ?
- Quels conseils donneriez-vous à cet enseignant pour qu'il améliore sa pratique ?
- Pensez-vous que cet enseignant répond aux attentes de l'institution ? Pourquoi ?
- D'après vous, quels sont les savoirs visés ?

Précisons les caractéristiques de la séance de classe filmée (pour une analyse du contenu didactique de celle-ci, on peut se reporter à Paolacci & Garcia-Debanc, 2009). Nous avons indiqué en introduction qu'il s'agissait d'une activité ritualisée inscrite dans le champ de l'enseignement de la langue française. La classe observée accueille des élèves des trois niveaux du cycle 3, élèves qui sont pour la plupart issus d'un quartier populaire de Toulouse et en difficultés avec la maîtrise de langue française. C'est d'ailleurs ce dernier constat qui a incité l'équipe pédagogique à concevoir une activité ritualisée visant à confronter quotidiennement les élèves à la manipulation de la langue, avec l'intention de développer un rapport réflexif à celle-ci.

Bien que l'enseignant ne s'y réfère pas, l'activité mise en œuvre est très proche du dispositif de la phrase du jour dont parlent les ouvrages de didactique de l'orthographe (Cogis, 2005). L'enseignant soumet aux élèves une phrase ou court texte extrait du cahier de vie de la classe qui comporte quelques erreurs et /ou difficultés orthographiques. Les élèves sont ainsi invités à observer et commenter le texte retenu (celui-ci a été reproduit par l'enseignant sur le tableau noir). Lorsque les différents problèmes de langue ont été discutés et le cas échéant rectifiés, l'enseignant tourne le tableau et dicte la phrase aux élèves qui doivent la noter sur leurs cahiers.

La principale raison qui nous a conduits à retenir ce dispositif, et plus particulièrement la séance soumise aux jugements des formateurs, avec l'accord de l'enseignant concerné, réside dans la

complexité des questions d'enseignement qu'elle ne manque pas de soulever. Pour le comprendre, quelques indications sont nécessaires.

Le texte porté à l'observation des élèves et écrit au tableau noir est le suivant : « *Aujourd'hui, j'ai bien aimé la* ***construqussion*** *des solides. On devait faire des pyramides, des cubes et des sortes* ***des*** *diamants. J'en* ***et*** *réussie deux* ».

Sans entrer dans le détail de l'analyse des échanges oraux qui structureront cette séance, nous retiendrons que celle-ci va se caractériser par un **phénomène de multiplication des problèmes de langue** à la suite des différentes remarques des élèves (passage de trois erreurs initiales, signalées ci-dessus en gras, à six erreurs). Par ailleurs, les diverses propositions de modifications orthographiques vont parfois **orienter les échanges vers des problèmes de langue particulièrement complexes à comprendre pour des élèves de cycle 3.**

3. Multiplication des problèmes de langue et questions d'enseignement

Ce qui nous intéresse dans l'identification de ces deux phénomènes réside dans les problèmes d'enseignement qu'ils ne manquent pas de poser. En effet, si ce type d'activité, du fait de son caractère ouvert sur les remarques et propositions des élèves, ne peut que susciter une part d'imprévu dans sa gestion didactique (Cogis, 2005), sa mise en œuvre dans le cas qui nous intéresse ici introduit des questionnements fondamentaux : comment accueillir l'hétérogénéité des remarques et des propositions des élèves, tant du point de vue de leur nature que du point de vue de leur niveau dans un espace temporel immédiat court ? Quelles modalités d'étayage mettre en œuvre pour inscrire les propositions et remarques individuelles dans le collectif de travail ainsi constitué en tenant compte de la multiplication des problèmes de langue ? Comment également gérer des problèmes de langue difficiles compte-tenu du niveau des élèves ?

Pour illustrer ce dernier point, nous allons nous arrêter sur les échanges qui vont entourer le segment de phrase « *Des sortes des diamants* ». Dès le début de la séance, un élève propose de remplacer « des » par « de ». Cette proposition, sans doute parce qu'elle semble emporter l'adhésion des autres élèves, et donc relever d'une relative évidence, sera validée par l'enseignant sans que celui ne juge utile de justifier plus en avant ce changement et /ou de porter l'attention des élèves sur les motifs qui avaient pu conduire l'auteur de cette phrase à faire usage du déterminant « des ». L'enseignant apporte alors la modification au tableau noir. Quelques tours de parole plus tard, une élève intervient de nouveau sur ce segment de phrase ainsi modifié pour proposer de supprimer la marque du pluriel au mot diamant (« à « diamants », y a pas de s »). Il s'en suit l'échange suivant.

Myriam	À « *diamants* », y a pas de s.
Ens.	Y a pas de s, « *des sortes de diamants* ».
El Fayad	Ils sont plusieurs.
Ens.	Alors allons-y là. Attendez, réfléchissez. Vous réfléchissez à ce que vous allez dire. Samir.

Samir	On met un *s* parce qu'il y a plusieurs sortes de diamants.
Ens.	Alors c'est très bien. Qui peut répéter ce que vient de dire samir ? Bravo. Vous ne l'avez pas écouté. Ismaël.
Ismaël	Des sortes.
Ens.	Le problème il est là. Un *s* ou pas de *s*. Salah Eddine.
Salah Eddine	Il faut pas de *s* parce qu'il y a pas écrit « des ».
Ens.	Içi là, devant ? Donc c'est vrai, on n'a pas le petit mot, le déterminant, qui va nous dire qu'il y a un s. Maël.
Maël	Non rien.
Ens.	Non rien ? Arthur.
Arthur	Il y a plusieurs sortes de diamants.
Ens.	Oui, des sortes, il y en plusieurs.
Arthur	Voilà. Il y a plusieurs diamants. S'il y en a plusieurs sortes.
Ens.	S'il y a plusieurs sortes de diamants, c'est ça Arthur ?
Arthur	Oui, ça fait un *s*.
Ens.	Tu entends Amine, tu es au clair là ? Oui ? S'il y a plusieurs sortes de diamants, alors il y a plusieurs diamants. C'est un bon argument ça ?
Anonyme	Oui.
Ens.	Il n'y a pas qu'un seul diamant. Bon, on va dire que c'est comme ça, il y a plusieurs pierres, il y a plusieurs sortes.

Cet extrait nous semble ainsi condenser quelques-unes des problématiques d'enseignement soulevées par ce type d'activité : le fait de s'en remettre à la qualité supposée de l'argument d'un élève pour valider la marque du pluriel ne traduit-elle pas la difficulté à faire face à un problème de langue sur lequel l'enseignant bute sans doute lui-même, au moins en partie ? Comment dès lors

gérer cette part d'incertitude dans un processus d'enseignement ? Faut-il renoncer à une explication compréhensible, même différée ? Comment, de toute façon, apporter une réponse à la proposition de l'élève ?

L'intérêt de l'activité retenue réside donc dans l'étendue de ces problématiques d'enseignement : comment sont-elles prises en charge (ou, le cas échéant, non prises en charge) dans les discours des formateurs lorsque ces derniers sont invités à porter des jugements sur des activités scolaires et formuler des conseils à des enseignants débutants ?

4. Premières descriptions et analyses des discours des formateurs

4.1. Division et hétérogénéité des jugements

Un premier niveau d'analyse des jugements émis en réponse à la question « *Pensez-vous que les pratiques de cet enseignant sont intéressantes et pourquoi ?* » permet de dégager deux traits caractéristiques des discours produits par les formateurs : le premier concerne la division forte de ces jugements ; le second concerne l'hétérogénéité des objets sur lesquels ils portent. Examinons brièvement ces deux traits.

Loin de faire l'objet d'un consensus, la pratique observée donne lieu à des jugements contraires relativement équilibrés. Ainsi, une partie des formateurs la juge intéressante et valorise, par exemple, la capacité de l'enseignant à impliquer les élèves (« *ce qui est intéressant d'abord c'est l'engagement, l'investissement très forts de cet enseignant* »), ou encore la pertinence d'une démarche qui s'appuie sur le vécu des élèves et vise le développement d'un rapport réflexif à la langue (« *L'idée intéressante est de faire une activité en démarrant d'une phrase écrite par un élève plutôt que d'en plaquer une sans rapport avec la vie de la classe. Proposer une réflexion collective sur la maîtrise de la langue peut profiter à l'ensemble de la classe* »). A l'inverse, l'autre partie des formateurs juge la pratique observée peu intéressante en mettant notamment en exergue des modalités de validation des savoirs jugées approximatives, la prédominance du discours de l'enseignant sur le discours des élèves et la trop grande diversité des problèmes de langue abordés (« *Séance difficile car frontale. L'enseignant parle beaucoup et survole beaucoup les notions et règles grammaticales* »). Il est à noter que ces jugements contraires peuvent parfois s'exprimer sur une réalité *a priori* identique. Ainsi, là où certains formateurs soulignent positivement la participation active des élèves, d'autres au contraire indiquent le désintérêt d'une pratique qui cantonne les élèves dans une posture passive.

Le second trait qui caractérise les jugements émis réside dans l'hétérogénéité des objets sur lesquels ils portent, mais aussi, sans doute, dans la diversité des références et des savoirs qui les sous-tendent. En effet, et bien que nos investigations méritent encore d'être approfondies sur ce dernier point (il nous semble en effet possible de référer certains critères à des modèles didactiques distincts), certains indices laissent penser l'existence, chez les formateurs, d'une pluralité de critères pédagogiques et didactiques. C'est ainsi que certains jugements semblent se structurer essentiellement autour de critères relationnels (le bon climat de la classe, le respect manifesté par les uns et les autres, etc.) là où d'autres se centrent sur les formes de travail (selon la catégorie binaire grand groupe /petits groupes) pour expliquer le degré d'implication (ou de non implication) des élèves (selon une autre catégorie binaire du type « actif /passif »). Enfin, d'autres jugements semblent se structurer autour des enjeux proprement didactiques de la pratique observée. La nature et la diversité des problèmes de langue abordés semblent alors gouverner les jugements des formateurs. Au total, cette pluralité explique sans doute le fait que les apprentissages au niveau de la discipline du français ne sont pas identifiés de manière uniforme par tous les formateurs.

A la croisée de ces deux remarques générales, il nous paraît surtout important de repérer que les questions et problématiques d'enseignement soulevées par cette pratique scolaire ne sont pas intégrées en tant que telles dans les jugements des formateurs. Elles ne sont certes pas complètement absentes. Mais elles se présentent le plus souvent non pas sous la forme de questions et problématiques inhérentes à la conduite de ce type d'activité, et plus largement à l'exercice du métier d'enseignant, mais comme un manque de clarté des objectifs poursuivis ou encore des défauts d'un dispositif pédagogique qu'il faudrait réviser. L'analyse des conseils formulés par les formateurs va confirmer cette tendance.

4.2. La centration des conseils sur le dispositif pédagogique

Un premier niveau d'analyse de ces conseils (en réponse à la question : « *quels conseils donneriez-vous à cet enseignant pour qu'il améliore sa pratique* » ?) montre en effet que ces derniers ne répondent pas ou peu aux difficultés d'enseignement posées par la réalisation de cette activité. Ils se centrent essentiellement sur le dispositif pédagogique. Trois traits caractérisent plus particulièrement ces conseils :

• La valorisation du support utilisé par l'enseignant (une production d'élève), celui-ci étant encouragé à poursuivre ce type de support ;

• L'incitation à varier les formes de travail, et plus particulièrement à introduire des phases de recherche en petits groupes pour rendre les élèves plus actifs et participatifs ;

• L'incitation à utiliser et /ou construire des outils référents autres que le seul dictionnaire de telle sorte que les élèves puissent s'y référer pour apporter des réponses aux problèmes de langue soulevés.

Les conseils peuvent aller jusqu'à proposer des changements importants dans le dispositif. Nous en donnons ici un exemple typique (sujet 9av) (« *quels conseils donneriez-vous à cet enseignant pour qu'il améliore sa pratique* » ?) : « *Changer ses modalités de fonctionnement : mettre les enfants en groupe de 3 ou 4 (groupe de niveau) avec comme consigne de corriger la phrase. Matériel : grande feuille. Puis afficher les productions du groupe. Confronter chaque groupe devant à tour de rôle expliciter la correction apportée. Ensuite choisir une difficulté précise et la travailler davantage en groupe classe. S'appuyer sur cette activité pour faire une étude réelle de la langue et bâtir avec les enfants des outils vers lesquels les enfants peuvent aller à tout moment* ».

Ainsi, quelque que soit la qualité et la pertinence des modèles didactiques sous-tendus par ces différents conseils, nous pouvons remarquer qu'ils n'apportent pas de réelles réponses aux questions et problématiques d'enseignement posées par cette séance. Comment en effet gérer, sur un plan didactique et pédagogique, une situation qui voit les problèmes de langue se multiplier et qui se caractérise par une durée relativement courte ? Comment encore faire face à des problèmes de langue qui apparaissent, dans leur compréhension, comme étant particulièrement difficiles compte-tenu du niveau des élèves ? Surtout, le dispositif « idéal » qui se dégage de ces différents conseils nous semble reposer sur une conception particulièrement exigeante de l'activité autonome des élèves, ceci sans que des précautions particulières soient prises dans les discours, et donc au risque de déplacer les questions et les problématiques d'enseignement sur de nouveaux objets.

Conclusion

Les données présentées dans ce travail sont toujours en cours d'exploitation. Et bien qu'elles ne permettent d'accéder qu'à une partie très limitée des discours des formateurs, elles nous semblent

pouvoir alimenter la réflexion sur la thématique de ce colloque dans deux directions.

La première concerne la manière dont les problématiques d'enseignement sont prises en charge par les différents dispositifs de formation. Les premières analyses proposées dans cette communication montrent que les conseils formulés par les formateurs ne sont pas référés à des problématiques d'enseignement particulières. Ils rencontrent sur ce point les constats établis par d'autres : la prédominance de logiques de formation prescriptives n'aide sans doute pas les enseignants débutant à développer une culture professionnelle à partir d'une problématisation des questions d'enseignement et d'apprentissage (Fleury & Fabre, 2010 ; Simard & Martineau, 2010).

La seconde direction concerne la façon dont nous pouvons analyser les fondements des jugements et des conseils formulés par les formateurs. Les dispositifs pédagogiques ou didactiques proposés par les formateurs dits « de terrain » en réponse à des difficultés professionnelles perçues chez des enseignants débutants pourraient constituer des supports intéressants pour développer l'étude des processus de formation. En effet, ne cristallisent-ils pas l'ensemble hétérogène des savoirs des formateurs sur lesquels se fondent les jugements et les conseils ? En considérant ces dispositifs comme le résultat de savoirs et de références hétérogènes empruntés à des modèles didactiques et pédagogiques distincts, mais aussi à des conceptions idéologiques de l'enfance et de l'enseignement qui ne sont sans doute pas toujours évidentes à expliciter pour les acteurs eux-mêmes, l'étude des processus de circulation des savoirs, tant universitaires que professionnels (Rayou, 2002), pourrait sans doute apporter des éclairages nouveaux sur la responsabilité indirecte de la formation des enseignants dans l'assise de dispositifs pédagogiques fondés sur l'existence d'une autonomie importante des individus (Bautier, 2009).

Bibliographie

Bautier, E. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. *Pratiques*, n°143/144, p. 11-26.

Bautier, E., Rochex J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail (Ed), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, p. 105-122. Paris : La Dispute.

Bautier, E., Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, n°148.

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.

Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Delagrave.

Fleury, B. & Fabre, M. (2010). Recherches et pratiques, un embrayage difficile. *Recherches en Éducation* – HS n°2 Octobre 2010, p. 86-97.

Paolacci, V., Garcia-Debanc, C. (2009). L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier ? *Repères*, n°39, p.83-101.

Rayou, P. (2002). La circulation des savoirs entre sociologie de l'éducation et société. *Éducation et Sociétés*, n° 9/2002/1.

Simard, D., Martineau, S. (2010). Entre recherches, pratiques et théories : pour une culture de la recherche pédagogique. *Recherches en Éducation* – HS n°2 Octobre 2010, p. 9-22.